

AUTISMO: uma história de conquistas *

Ana Maria P. Bereohff**

Ao abordar o aspecto educativo de indivíduos portadores da Síndrome de Autismo Infantil, faz-se necessária uma retrospectiva histórica, passando pela seleção natural; eliminação de crianças mal formadas ou deficientes em várias civilizações; marginalização e segregação promovidas na Idade Média; até um período marcado por uma visão mais humanista na Europa após a Revolução Francesa; para se chegar, no século XIX, aos primeiros estudos sobre as deficiências.

No início do século XX, a questão educacional passou a ser abordada, porém ainda muito contaminada pelo estigma de um julgamento social. Nos dias de hoje, entre todas as situações da vida de uma pessoa portadora de necessidades especiais, uma das mais críticas é a sua entrada e permanência na escola. Ainda hoje, questiona-se a inadaptação de algumas dessas crianças. Ainda hoje, infelizmente, "o adulto fixa as normas e facilita ou não o acesso a elas" (Fonseca, 1987). Ainda hoje, embora mais sutil, pratica-se a "eliminação" de crianças deficientes do ambiente escolar.

* Na elaboração deste texto, a autora contou com a colaboração das professoras/psicólogas da Fundação Educacional do Distrito Federal Analucia Soccal Seyffarth Leppos e Lúcia Helena de Vasconcelos Freire.

** Supervisora técnica da ASTECA (Associação Terapêutica e Educacional para Crianças Autistas) e membro da Comissão Científica do GEPAPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Outras Psicoses Infantis).

O texto que se segue visa, principalmente, à defesa do direito desses indivíduos além de não apenas existirem, mas também de freqüentarem ambientes comuns, como, por exemplo, escolas.

Conceituação

A maioria das definições da Síndrome de Autismo Infantil que estão sendo utilizadas, refletem o consenso profissional a que se chegou após décadas de estudos e pesquisas no assunto. Desde sua descrição clínica por Léo Kanner em 1943, inúmeros autores dedicaram-se à tarefa de estudar o autismo, baseados em várias teorias e percorrendo caminhos diferentes.

Inicialmente, baseados em teorias psicogênicas, alegava-se que o problema estava relacionado a questões afetivas e dificuldades na dinâmica familiar. Porém, a necessidade de uma fundamentação mais objetiva fez mudar radicalmente o rumo das pesquisas para o campo biológico. Acredita-se, atualmente, que autistas tenham uma disfunção biológica estrutural ou funcional que altere gravemente o desenvolvimento e a maturação do Sistema Nervoso Central.

A definição mais divulgada no meio científico é a que se segue:

Autismo é uma síndrome presente desde o nascimento e se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a

aparecer, e quando isto acontece, notam-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal como da corpórea. Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes de cinco anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupos. O comportamento é usualmente ritualístico e pode incluir rotinas anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. A capacidade para pensamento abstrato-simbólico ou para jogos imaginativos fica diminuída. A performance é com frequência melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidade viso-espacial, comparando-se com aquelas que requerem capacidade simbólica ou lingüística.

Usam-se como sinônimos da Síndrome Autista os termos: autismo da criança, psicose infantil, síndrome de Kanner. Esta classificação ainda cita três outras, sob o título geral de psicose com origem específica na infância, a psicose desintegrativa e a psicose inespecífica (Organização Mundial de Saúde, 1984).

Deficiências primárias e secundárias estão presentes na Síndrome de Autismo Infantil. São consideradas *deficiências primárias* as provavelmente relacionadas com os problemas subjacentes de compreensão e motricidade:

— alterações neurológicas;

— quociente de inteligência;
— respostas anormais a sons;
— deficiência ou ausência de compreensão da linguagem verbal;
— dificuldade em imitar movimentos finos e complicados;
— compreensão deficiente da informação visual;
— uso dos sentidos proximais;
— dificuldade na compreensão e uso dos gestos.

São consideradas *deficiências secundárias* as relacionadas com os distúrbios de comportamento conseqüentes aos itens anteriormente citados:

— dificuldade nas relações pessoais;
— resistência a mudança no meio ambiente ou na rotina;
— resposta anormal a situações cotidianas;
— comportamento social inadequado;
— auto-agressão;
— movimentos anormais;
— ausência de brincadeira imaginativa.

Avaliação diagnóstica

Erroneamente consideradas não testáveis ou de difícil diagnóstico, as crianças autistas, durante muitos anos, estiveram à mercê de condutas pouco claras de avaliação.

Na realidade os problemas encontrados na definição de autismo refletiram-se também na dificuldade para a construção de instrumentos precisos e adequados que pudessem ser utilizados na avaliação e diagnóstico desses casos.

Com relação ao diagnóstico, o DSM **III-R** (Diagnostic and Statistical Manual) tem sido o instrumento mais utilizado pelos profissionais, pois permite, numa abordagem multiaxial, uma avaliação mais abrangente e diferenciada (American Psychiatric Association, 1990).

No DSM **III-R**, os dados são considerados de acordo com cinco eixos:

Eixo 1 — Síndromes Clínicas
Condições não relacionadas a distúrbio mental, mas passíveis de atenção
Códigos Adicionais

Eixo 2 — Distúrbios de Personalidade
Distúrbios Específicos do Desenvolvimento

Eixo 3 — Distúrbios ou Alterações Físicas

Eixo 4 — Fatores Estressantes Psicossociais

Eixo 5 — Nível de melhor funcionamento no ano anterior
Torna-se fundamental, em um processo diagnóstico mais preciso, a observação de manifestações comportamentais seguida do uso de escalas diagnósticas. Entre elas, encontram-se: a Lista de Diagnóstico de Autismo (Rivière, 1984), o Catálogo de Características e Sintomas para o Reconhecimento da Síndrome de Autismo de H. E. Kehr, traduzida por José R. Fación (em Gauderer, 1993) e a Escala de Características Autistas desenvolvida pela National Society for Autistic Children e pela Ame-

rican Psychiatric Association.

Avaliação psicopedagógica

Devem-se considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem e as importantes alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar estas crianças. *É básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para esta criança esteja centrada em suas necessidades.* Antes de se elaborar a programação propriamente dita, deve-se observar esse aluno para, se possível, conhecer quais canais de comunicação se apresentam mais receptivos a uma estimulação. Uma criança pode responder mais a estímulos visuais do que auditivos, ou ser mais sensível a estimulação tátil do que a verbal. Outra, já pode responder de maneira inversa (Bereohff, 1991). Portanto, uma avaliação cuidadosa possibilitará uma planificação pedagógica individualizada mais adequada.

Deve-se considerar também o nível de desenvolvimento da criança ou do jovem autista, ao selecionar os objetivos a serem trabalhados numa programação psicopedagógica. É fundamental observar que tal programação não esteja acima de suas condições cognitivas.

Para compreender e educar as pessoas que apresentam um transtorno profundo de desenvolvimento (como é o caso do autismo), é necessário ter presente um marco de referência de evolução normal e das funções que se encontram perturbadas nesses casos.

O princípio da normalização faz referência ao uso de meios o mais culturalmente normativos possíveis para poder estabelecer e possibilitar condutas que sejam o mais culturalmente normativas possíveis (Wolfensberg, em artigo publicado pelo C.N.R.E., Espanha, 1989). Busca-se uma maior interação do indivíduo com o contexto social em que vive, sendo este o objetivo final de todo programa educativo.

Conforme destacado pelo Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial da Espanha, em 1989,

a avaliação do autismo deve ser fundamentalmente ideográfica, pois não se trata de descobrir leis gerais de funcionamento psicológico, mas de investigar e analisar as características de comportamento individual em interação com um ambiente determinado.

Os autistas, na maioria das vezes, não respondem a testes e avaliações escolares habituais, e por esta razão a observação de comportamento constitui-se no recurso mais eficaz para conhecer estas crianças, podendo ser utilizado para identificar os seguintes aspectos:

- formas de explorar o meio;
- maneira de relacionar-se com as pessoas;
- maneira de relacionar-se com os objetos (se há uso funcional dos mesmos, preferências, etc);
- nível de interação em situação não estruturada;
- desenvolvimento da comunicação;
- alterações motoras (estereotípias, auto-agressão);
- rituais;

— jogos.

A avaliação deve ser global, cuidadosa e detalhada, uma vez que uma das características dos autistas é a falta de uniformidade no seu rendimento.

Entre os vários instrumentos que podem auxiliar neste aspecto, destaca-se a Escala Portage de Desenvolvimento (Bluma, Frohman, 1978), que permite a avaliação nas áreas de Linguagem, Cognição, Cuidados Próprios, Sociabilização e Motora, fornecendo a Idade de Desenvolvimento em cada uma destas áreas e uma Idade de Desenvolvimento Geral (I.D.).

A avaliação transforma-se, desta forma, na base do programa educativo a ser desenvolvido, pois o critério para a escolha dos objetivos está no próprio potencial da criança. As condutas a serem alcançadas transformar-se-ão em objetivos a serem atingidos.

A formulação de currículos com objetivos comportamentais remontam à década de 70. Tais currículos foram divulgados inicialmente na Inglaterra e Estados Unidos. Estes baseiam-se em alguns princípios, como os especificados a seguir:

- maior precisão e responsabilidades, não dando lugar a improvisações;
- maior eficácia na hora de eliminar ou trocar condutas inadequadas;
- oportunidade para observar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- diminuição de aspectos pouco mensuráveis;

- contribuição à avaliação da aprendizagem do aluno;
- maior facilidade para relacionar a aprendizagem do aluno com os objetivos previstos no currículo (Brennan, 1988).

Nas últimas décadas, acumulou-se uma quantidade considerável de experiências em técnicas para o ensino de crianças autistas, desenvolvidas por educadores de vários países. A maioria delas aponta para os seguintes objetivos gerais de educação:

- prevenir ou reduzir deficiências secundárias;
- descobrir métodos para recuperar deficiências primárias ;
- descobrir formas para ajudar a criança a desenvolver funções relacionadas às deficiências primárias.

Propostas educacionais

O modelo descrito a seguir é fruto da união de esforços entre a ASTECA (Associação Terapêutica e Educacional para Crianças Autistas) e a Fundação Educacional do Distrito Federal, e vem sendo implementado sob a supervisão técnica da autora do presente texto.

Trata-se da implantação de classes especiais para crianças autistas integradas ao ensino regular, viabilizando um atendimento de caráter psicopedagógico.

Participar de um processo educativo extrapola a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Freqüentar uma escola significa, para o indivíduo, a possibilidade de conviver com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvol-

ver-se como qualquer ser humano. A busca de uma melhor qualidade de vida para este educando é o que na realidade permeia este trabalho.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas idéias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis.

Segundo Rivièrè (1984), esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a se comunicarem, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas; para retirá-los de seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?

Ao educar uma criança autista, pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem-estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas.

Algumas características da Síndrome de Autismo Infantil merecem destaque dentro de um enfoque psicopedagógico. Como se sabe, todo autista apresenta desordem na comunicação, manifestando ou não linguagem verbal. A dificuldade de co-

municação sempre gera outros problemas. Ensinar a criança a se comunicar é fundamental. Wing (em Gauderer, 1993) destaca que para a pessoa autista é difícil ou impossível adaptar a linguagem que usa para adequar-se à situação e à pessoa com quem está conversando. Na realidade, esta é uma das facetas do transtorno da interação social.

Também Mates (1993) considera que a maioria dos distúrbios de comportamento são decorrentes da falta de comunicação. Visando a um nível de comunicação satisfatória, deve-se observar as diferenças individuais, considerando que a maioria não entende a nossa linguagem. Algumas crianças compreenderão melhor mensagens transmitidas através da associação entre verbalização e contato físico, outras através de dramatizações onde o gestual e a mímica serão usados, e ainda outras se beneficiarão de utilização de dicas visuais e/ou físicas. Portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno, respectivamente.

Problemas de comportamento podem ser evitados, eliminando-se as situações específicas desencadeadoras e também pela criação de um ambiente calmo e ordenado. Atividades adequadas inseridas no programa educacional reduzem sensivelmente a frequência destes comportamentos. A pessoa autista pode reagir violentamente quando submetida a excesso de pressão. Diante deste fato, é importante verificar se o planejamento proposto é positivo, se foi construído levando-se em conta os pontos fortes e fracos, ou se está tentando algo que a criança não é capaz de fazer, insistindo nisso.

Quando os problemas aparecem, pode-se ignorá-los calmamente

ou retirar a criança do ambiente. Contê-la para acalmá-la durante uma crise é um bom método, desde que a postura do professor não seja de agressividade e, sim, de continência, transmitindo segurança e controle da situação.

A colocação de limites de forma clara, através de uma atitude diretiva por parte do educador, contribui para o desenvolvimento de maior organização e autonomia desta criança, fortalecendo sua capacidade para adaptar-se aos ambientes domésticos, comunitários, escolar, etc. Comportamentos positivos devem ser encorajados através de elogios e atenção.

Diante destes objetivos mais abrangentes, alguns aspectos inspirados na *Pedagogia Waldorf* (Kügelgen, 1960; Lanz, 1979) são considerados essenciais para direcionar o fazer pedagógico nesta proposta:

a) *Rotina diária estruturada* — oferece uma previsibilidade de acontecimentos, que permite situar a criança no espaço e no tempo, onde a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento. O professor também beneficia-se dessa rotina à medida que consegue operacionalizar os objetivos do Planejamento Individual de Ensino de maneira mais dinâmica e organizada. A rotina deve ser compreendida como planejamento e organização e não uma restrição à criatividade do professor, permitindo a ele a possibilidade de maior visualização sobre todo seu trabalho.

b) *Valorização de elementos da natureza* — estimula o aluno a

perceber seu meio ambiente através da observação e contato com elementos, como sol, chuva, árvores, animais, visando a facilitar sua percepção e diferenciação no mundo.

c) *Abordagem vivencial da aprendizagem* — a vivência das atividades programadas facilita a participação e o envolvimento com o objeto de trabalho, onde o auxílio verbal é na maioria das vezes insuficiente, gerando a necessidade de constante auxílio físico por parte da pessoa que dirige a ação pedagógica. A abordagem vivencial permite que um mesmo objetivo para uma determinada criança seja trabalhado em vários contextos, possibilitando assim maior generalização e funcionalidade de sua aprendizagem.

d) *Respeito à condição humana* — enfatiza a colocação da criança num programa adequado onde as possibilidades de sucesso sejam mais frequentes do que as de fracasso. O esforço será tão valorizado quanto o resultado.

e) *Utilização da música* — é um recurso importante na sala de aula. O bom resultado do uso deste recurso depende do estilo de música escolhido e principalmente do momento em que esta será utilizada. Deve ser dada prioridade a músicas infantis tradicionais (como, por exemplo, Ciranda-cirandinha), que possam ser cantadas pelo professor estimulando a participação de todo o grupo. A música deve estar também relacionada a momentos e atividades específicas, tais como hora da chegada, saudação ao Sol, hora do lanche, da higiene, etc. Músicas clássicas orquestradas constituem-se num bom recurso para compor um ambiente harmonioso durante a realização de outras atividades.

Planejamento individual de ensino (PIE)

A elaboração do PIE deverá seguir os seguintes passos:

— a observação da criança em situações livres e dirigidas constituiu-se no primeiro passo para que o professor possa conhecê-la e iniciar seu vínculo com ela;

— a aplicação do roteiro de observação baseado na Escala de Desenvolvimento Portage possibilita obter-se o perfil do aluno no início do atendimento. A escala deverá ser reaplicada a cada ano, permitindo a reavaliação dos objetivos propostos e consequentemente a evolução do aluno sinalizado através de gráficos.

— a seleção dos objetivos a serem trabalhados respeita a seqüência evolutiva de aquisição delineada na Escala Portage, ou seja, orienta-se por uma gradação das dificuldades do aluno. As habilidades básicas são trabalhadas antes das mais elaboradas, devendo a criança manifestar em seu repertório condutas prévias, necessárias para chegar ao objetivo proposto.

A elaboração do Planejamento Individual de Ensino deverá levar em consideração os pontos fortes e fracos do aluno, selecionando-se estratégias adequadas e preservando-se a condição de um processo flexível e dinâmico. A metodologia deve ter como referência o concreto, o vivencial e o funcional.

Inúmeras estratégias devem ser utilizadas para que um objetivo seja alcançado. Devem estar baseadas nos interesses da criança. O fato do autista aparentemente não demonstrar interesse pelo ambiente que o rodeia não significa necessaria-

mente que este interesse não exista. Daí a importância da observação da criança para identificar-se, como já ressaltado anteriormente, um melhor canal de comunicação.

Os objetivos selecionados devem ser funcionais, isto é, ter um lugar na vida do aluno. Devem ser adequados do ponto de vista do desenvolvimento e visar à aquisição de maior independência na sua vida prática. Devem descrever de forma clara a conduta final desejada. É fundamental que as aquisições possam se generalizar para fora do contexto escolar. A possibilidade de sucesso aumenta, se este objetivo for explorado passo a passo e reavaliado constantemente. Dependendo desta avaliação, realizada com o suporte da equipe supervisora, o professor modifica ou troca o objetivo, passando ao seguinte, sempre respeitando as prioridades ou necessidades emergentes do aluno. Uma vez que o desenvolvimento e o ritmo das aquisições não são uniformes, a retomada de objetivos já trabalhados anteriormente, muitas vezes, se faz necessária.

Outro fator relevante é a quantidade de objetivos escolhidos pelo professor a ser explorada, para que não haja excesso de expectativas, hiperestimulação e possivelmente frustrações.

É importante ressaltar que o perfil delineado pela Escala é considerado como um ponto de referência na elaboração do planejamento, cabendo ao professor complementá-lo com dados de observação.

Considerações sobre o atendimento

As considerações a seguir referem-se especificamente ao aten-

dimento delineado nesta proposta, podendo evidentemente, serem adaptadas e generalizadas para outros contextos.

Antes de chegar à sala de aula, o aluno é avaliado pela supervisão técnica, e o seu caso discutido com a coordenação pedagógica, com vistas a inseri-lo num grupo adequado, considerando sua idade cronológica, sua idade de desenvolvimento e nível de comportamento.

As turmas são formadas por grupos de três a cinco crianças no máximo, sob responsabilidade de uma professora e de um auxiliar.

Por funcionarem em escolas de ensino regular, é dada atenção especial à sensibilização dos alunos, funcionários e comunidade escolar, fornecendo informações básicas sobre quem são e como se comportam esses alunos portadores de necessidades especiais. Esse trabalho de sensibilização deve se manter durante todo o ano escolar.

É necessário que a supervisão técnica conheça profundamente o grupo de alunos e faça um acompanhamento contínuo, permitindo avaliações periódicas e orientando remanejamentos.

A seguir, aspectos práticos do dia-a-dia em sala de aula serão explorados. A experiência acumulada nos sete anos de trabalho coincide com o que relata Rivière (1984): "para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições de estimulação do ambiente, 2) as instruções e sinais que apresenta à criança, 3) as ajudas que lhe proporciona, 4) as motivações e reforços de que se serve

para fomentar sua aprendizagem".

A conduta de trabalho tem sido pautada por uma rotina pre-estabelecida, onde os momentos da criança são programados. Espera-se com isto oferecer-lhe uma previsibilidade quanto às atividades desenvolvidas durante o período em que permanecerá na escola, desde a entrada até a sua saída, estruturando assim o ambiente e as situações de aprendizagem.

A importância do ensino estruturado é ressaltada por Eric Schopler (em Gauderer, 1993) no método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação), quando afirma: "É bom ter em mente que, normalmente, as crianças, à medida que vão se desenvolvendo, vão aprendendo a estruturar seu ambiente enquanto que as crianças autistas e com distúrbios difusos do desenvolvimento necessitam de uma estrutura externa para otimizar uma situação de aprendizagem".

São os seguintes passos da nossa rotina que tem sido delineada ao longo desses anos.

Recepção do aluno

— Na escola, deverá ser recebido calorosamente por um profissional com o qual já tenha um vínculo estabelecido. Esta pessoa será sua referência nesse momento, e o marcador de que o dia escolar está se iniciando. O auxiliar desempenhará este papel conduzindo o aluno ao professor.

— Na sala de aula, é cumprimentado pelo professor que, atra-

vés de dicas verbais e/ou físicas, o estimulará a guardar seu material e a sentar-se em seu lugar. Este ambiente deverá ser agradável e organizado, apresentar pouca estimulação visual, devendo o número de carteiras ser adequado ao número de alunos. Estes cuidados permitirão um maior sentimento de pertinência e de previsibilidade quanto ao espaço físico. A sala deve ter um tamanho que permita a realização de atividades de mesa, individuais e em grupo, contando também com alguns colchonetes e almofadas.

A aula inicia-se com o registro na lousa da seqüência de atividades do dia, com o objetivo de antecipar para a turma a programação. Cabe ao professor, com a ajuda sistemática do auxiliar, estimular e dirigir a atenção do aluno para este momento. Constam deste registro os seguintes itens:

- entrada;
- oração;
- música;
- estória;
- tarefa;
- higiene;
- lanche;
- recreio;
- passeio;
- tarefa;
- recreação supervisionada;
- saída.

Entrada — relata-se para o aluno que este momento já passou, trabalhando assim informalmente o aspecto temporal.

Oração — momento em que o professor estimula o grupo a realizar junto com ele uma pequena saudação de agradecimento pelo dia, sinalizando o início dos trabalhos.

Música — além de atividade pedagógica específica, é utilizada para discriminar e antecipar atividades programadas.

Estória — criada pelo professor, é contada todos os dias. Nela aparecem fatos reais e de fantasia situando o aluno dentro do contexto. A mesma vai sendo desenhada na lousa com giz colorido à medida em que os fatos vão sendo relatados. Fala-se sobre o clima, sobre a vegetação, sobre a forma como cada criança chega à escola, a própria escola e suas dependências, os alunos, o professor e o auxiliar.

Tarefa — consiste em atividades dirigidas, em mesa ou não, individual ou em grupo, de acordo com os objetivos traçados para cada criança. Estes são levantados a partir do PIE. Merece cuidado a preparação do ambiente por parte do educador, ou seja: material pedagógico previamente separado, disposição de carteiras, etc. Habilidades novas são introduzidas pelo professor, enquanto o auxiliar supervisiona o resto do grupo nas tarefas já predeterminadas pela programação, nas quais os alunos se encontram semidependentes ou independentes.

Higiene — desenvolver habilidades que promovam maior independência em autocuidados. Lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, vestir-se e despir-se, pentear os cabelos serão trabalhados em momentos específicos nos ambientes em que normalmente ocorrem, dentro do contexto escolar.

Lanche — propicia o desenvolvimento de hábitos alimentares dentro do contexto escolar. O aluno é estimulado a preparar sua mesa para o lanche, manusear lancheira, pratos, copos, guardanapos e talheres. Embora esta situação objetive prioritariamente a alimentação, também permite que se desenvolva o respeito pelo lanche do colega, bem como compartilhá-lo quando for oportuno.

Recreio — esse momento é muito importante dentro de toda a rotina, pois permite a ocorrência da integração com as outras crianças da escola. Trata-se de uma situação livre, pouco estruturada, onde a interação com os demais alunos da escola acontece de forma espontânea, supervisionada a distância pelo auxiliar. É um momento privilegiado, pois há uma solicitação direta ou indireta de uma adequação comportamental ao código social partilhado no ambiente escolar.

Passeio — atividade realizada fora da escola com visitas a lojas, supermercado, etc. Proporciona ao aluno a oportunidade de vivenciar situações sociais nas quais a comunidade local participa direta ou indiretamente de uma aprendizagem que ocorre bilateralmente. De um lado, o aluno aprende regras sociais que permitem que ele conviva melhor com a sociedade e do outro, a sociedade aprende a compreender este indivíduo com necessidades especiais. Cabe ao professor o papel de mediador neste processo. Além disso, exploram-se aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. Esse momento garante que o trabalho não fique restrito ao ambiente escolar.

Recreação supervisionada — ocorre no parque, sala de aula ou pátio. Busca-se ampliar o repertório motor através de ativida-

des lúdicas, com regras simples e materiais diversos. Procura-se nesta hora proporcionar ao grupo momentos de sociabilização e lazer.

Saída — o aluno é estimulado a guardar seus objetos pessoais na mochila e ajudar na organização da sala. Os trabalhos se encerram com a despedida da professora e do auxiliar aos seus alunos.

Considerando a rotina diária descrita acima, é fundamental a pontualidade na chegada do aluno à escola permitindo que vivencie todas as etapas da agenda. Isto garante uma previsibilidade e segurança para o aluno, diminuindo a possibilidade de crises comportamentais durante o período.

Este roteiro varia de acordo com o grupo, seu nível de desempenho e dinâmica da própria escola, sendo que o mais importante é estabelecer uma rotina e segui-la. Novamente, ressalta-se o papel da coordenação e supervisão para dar suporte ao professor na definição das atividades adequadas ao grupo.

A presença do auxiliar controlando os comportamentos inadequados do aluno, permite ao professor cumprir a rotina estabelecida. Diante de possíveis crises, a manutenção da rotina transmitirá à criança a segurança de que, independentemente de seu comportamento desorganizado, o ambiente continuará estruturado. Isso aumentará a possibilidade e reengajá-lo nas atividades.

Apesar da presença de dois profissionais em sala de aula, deve estar claro que a autoridade está centrada no professor, dei-

xando bastante evidente o papel de cada um no contexto pedagógico.

Conta-se com o trabalho de dinamização, realizado uma vez por semana por um professor específico que, juntamente com o auxiliar da sala, desenvolve atividades diferenciadas com o grupo de alunos. Neste dia, é enfatizado o trabalho de artes, recreação dirigida, dramatização com fantoches e fantasias, musicalização e expressão corporal. Enquanto isso, o professor regente permanece na escola para rever o planejamento, reunir-se com a coordenação e supervisão técnica e atualizar-se com leituras específicas.

A relação professor-aluno

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens.

As possibilidades de vinculação dessas pessoas com profunda dificuldade de interação espontânea viabilizam-se, em grande parte, pela tolerância à frustração e persistência dos profissionais que se propõem a trabalhar com elas. Além destes traços de personalidade, o educador deverá basear o relacionamento com seu aluno em um conhecimento o mais abrangente possível da Síndrome do Autismo Infantil, das características específicas

da criança que educa e de técnicas atualizadas de ensino.

No encontro entre a pessoa do professor e a do aluno, além do perfil profissional mencionado anteriormente, algumas considerações tornam-se pertinentes. Weihs (1971) destaca que "se desejamos compreender e ajudar uma criança perturbada ou deficiente, devemos, por um lado, perceber que somos parte do ambiente no qual esta criança tem de viver e crescer e, por outro lado, tentar ver seu comportamento, desempenho, habilidades e incapacidades em relação ao que é sempre perfeito nela, a vivência de sua própria personalidade...". Na medida em que aprendemos a reconhecer em nós mesmos dificuldades, fraquezas e até deficiências, um novo caminho de compreensão e avaliação se abrirá. Neste caminho, o professor passará por um exercício constante de aprendizagem, pois ser portador de uma deficiência não esgota a condição humana de um indivíduo, por mais limitante que esta possa nos parecer.

Rivière (1984) alerta que "freqüentemente os processos de aprendizagem das crianças autistas estão tão lentos e estão tão alterados que a aplicação rotineira de técnicas educativas termina na frustração, se não for acompanhada de uma atitude de indagação ativa, de exploração criativa do que acontece com a pessoa que educamos. Quando acompanhada desta atitude, a relação educativa com crianças autistas (por mais exigente que seja) se converte numa tarefa apaixonante e que pode enriquecer enormemente tanto o professor como o aluno".

O fato de esta proposta efetuar-se em escolas do ensino regular permite que a atuação do educador extrapole a relação bilateral com a criança. Em várias situações cotidianas, ele será o me-

diador entre o seu aluno especial e a comunidade escolar. Ao professor, abre-se a possibilidade de sensibilizar outras pessoas para conhecerem as particularidades da criança autista, ao mesmo tempo em que poderá decodificar para esta, inúmeras mensagens e regras sociais que dificilmente compreenderia sem sua ajuda.

Formação de educadores

Pelo fato de ter tido a oportunidade de supervisionar um atendimento nos moldes já descritos, não poderia me omitir a fazer algumas considerações.

Ainda é com certo receio e preconceito que os educadores, de maneira geral, convivem com uma sala especial e com um aluno com necessidades educativas especiais. Não é raro encontrarmos, no corpo docente de uma instituição, resistência para a inserção de um atendimento especializado.

Se fizermos uma retrospectiva, somente há algumas décadas que a total ausência de atenção a essa demanda foi substituída por tímidas iniciativas de caráter filantrópico, só ultimamente sendo legalmente reconhecido o direito dessas crianças à educação escolar.

Acredito que, se na formação inicial dos professores, fosse incluído no currículo, alguns temas básicos (e tratadas seriamente) de Educação Especial, já poderíamos vislumbrar, a curto prazo, a diminuição desses problemas.

Se as políticas públicas brasileiras sobre educação em geral realmente assumissem a responsabilidade que têm para uma sensibilização maior de toda a sociedade e destinassem aos departamentos, secretarias e coordenações específicas de Educação Especial recursos coerentes com suas necessidades, certamente esse processo seria mais rápido e finalmente perderia o caráter assistencialista e precário que ainda se observa nesse setor.

Ainda não existe no Brasil um curso de formação específica para professores de crianças autistas. A preparação desses professores tem sido feita através de alguns cursos de especialização em Educação Especial e/ou estágios supervisionados nas instituições que oferecem esse atendimento.

É fundamental que esses professores tenham conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e que sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam esses jovens.

Faz-se necessária a criação pelas universidades de cursos de pós-graduação, para garantir uma formação de profissionais alicerçada coerentemente entre a experiência prática e a busca de dados científicos metodologicamente.

Perspectivas para o futuro

Quem acompanha, há algum tempo, a evolução do atendimento educacional a crianças e jovens portadores da Síndrome de Autismo Infantil no Brasil, tem muitos motivos para estar otimista.

Em primeiro lugar, pelo fato de o problema ter deixado de ser considerado apenas do ponto de vista médico e terapêutico. Atualmente, já é impossível se falar de atendimento ao autista sem considerar o ponto de vista pedagógico.

Já são várias as instituições que prestam esse serviço. É bem verdade que as iniciativas, na sua maioria, estão relacionadas às Associações de Pais, mas é cada vez mais perceptível a tendência de serviços públicos de se instrumentalizarem adequadamente para atender a esse alunado.

Qualquer que seja o nível de funcionamento das crianças tem-se valorizado uma educação escolar mais estruturada. Com isto, as crianças menos comprometidas têm se tornado mais sociáveis, usando construtivamente as habilidades aprendidas, apesar da persistência de alguns sintomas. Já as de retardo grave, mesmo permanecendo em seu isolamento, apresentam progressos em autocuidados e no desenvolvimento de habilidades viso-espaciais básicas, melhorando conseqüentemente sua qualidade de vida.

Cada vez mais, alargam-se os horizontes do atendimento às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e em especial à criança autista. Cada vez mais, valoriza-se a potencialidade e não a incapacidade de seres humanos. Com isto, a sociedade como um todo só pode beneficiar-se.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM III-R*. São Paulo: Manole, 1990.

- BEREOHFF, Ana Maria P. *Autismo, uma visão multidisciplinar*. São Paulo: GEPAPI, 1991.
- BLUMA, S. Shearer M., FROHMAN, A. *Portage guide to early education*. Toronto. 1978.
- BRENNAN, Wilfred K. *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI, 1988.
- FONSECA, Vitor da. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GAUDERER, Christian E. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais*. Brasília: MAS, CORDE, 1993.
- HERNANDEZ, Juana M. *Evaluacion en autismo*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1989.
- KUGELGEN, Helmut von. *A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1960.
- LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1979.
- MATES, Thomas. *Treinamento de professores no método Teacch*. São Paulo, 1993. Realizado pela AMA.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação internacional de doenças*. 9.ed. São Paulo, 1984.
- RIVIÈRE, Angel. *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil*. Madrid: CIDE, 1988.
- _____. Modificación de conducta en el autismo infantil. *Revista Española de Pedagogia*, v.42, n.164/165, p.28-34, 1984.
- WEIHS, Thomas J. *Crianças que necessitam de cuidados especiais*. São Paulo: Antroposófica, 1971.